



Reflexiones sobre las relaciones entre cultura, aprendizaje y escolaridad adolescente. La relevancia de las ciencias sociales en la educación.

Douglas Cairns*

RESUMEN

El trabajo pretende explorar las posibilidades del uso del concepto de cultura en los procesos y relaciones de enseñanza y aprendizaje. Se distinguen, para su enseñanza y aprendizaje, los elementos de contenido tradicionales, los elementos metodológicos que en las últimas décadas han acaparado las propuestas reformistas y por último, se intenta definir un tercer elemento que, sostenemos, no recibe suficiente tratamiento en la escuela. Este tercer elemento se relaciona con la vida de todo los días, con la realidad, en forma muy generalizada. Se trata, proponemos, de reforzar el interés por la exploración intelectual de la vida, por la búsqueda de explicaciones sobre el significado de lo real, referido a lo socio-cultural.

A partir de entender esto como una falta en la escolaridad, se propone el concepto de cultura como herramienta cuya manipulación permite intentar la investigación. Se presentan conceptualizaciones básicas del concepto, que muestran sus dimensiones más descriptivas, y se esboza la interpretación cognitiva, que pretende ser más explicativa.

Por último, nos referimos a las características de los esquemas y los modelos culturales, los cuales, explorados, investigados, conocidos, permitirían aproximarnos a lo que es nuestra cultura, nuestra sociedad, nuestra "realidad y/o vida".

* Licenciatura en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

SUMMARY.

This work pretends to explore the possibilities of the use of the concept of culture in the processes and relations of learning and teaching. We distinguish, to teach and learn, elements that traditionally have been recognized as contents; methodological elements which, in the last decades have become the centre of reforming proposals, and last, we try to define a third element, that we believe doesn't receive enough attention at school. This third element is related to everyday life, with reality, in a very general way. We propose to reinforce the interest for the intellectual exploration of life, for the looking for explanations to the meaning of reality, referred to society and culture.

As we take this to be missing from school, we propose the concept of culture as a tool which may allow the research. We present basic conceptualisations of culture, that show its more descriptive dimension, and introduce the cognitive interpretation, that pretends to be more explicative.

Finally we refer to the characteristics of schemas and cultural models, which, explored, researched, known, will allow us to approach to what is our culture, our society, our "reality-life".

El presente ensayo tiene características programáticas: propone explicitar, desde la docencia (en la que nos incluimos), algunos de los posibles usos del concepto de cultura en y para la educación de los adolescentes, e intenta presentar algunas ideas para una antropología del aprendizaje.

ENSEÑAR Y APRENDER 1.

Suponer que las ciencias antropológicas poseen un contenido de conocimiento más relevante para ser enseñado y aprendido (en la formación de adolescentes) que el de otras disciplinas, es una cuestión que la propia disciplina se debería negar a convalidar. En realidad, de considerarse tal cuestión, dudo que pueda arribarse a alguna conclusión incontrovertible.

Es cierto que hay temáticas antropológicas que parecen (y que lo son, para quién escribe) importantes para trabajar en la escuela. Desde las apasionantes hipótesis de la hominización y el poblamiento americano, hasta las controversias sobre las similitudes y las diferencias de y entre los grupos humanos, pasando (por caso) por las complejÍsimas, pero riquÍsimas especulaciones sobre el valor, la religi3n, la ideologÍa y la cultura.

Cada antrop3logo podrÍa seguramente ampliar y/o cambiar la lista. En 3ltima instancia, tanto esta lista como otras tantas, sean de contenidos antropol3gicos o no, nos enfrentan a lo que querrÍamos evitar. En alguna medida, estamos dudando que la educaci3n "secundaria"-polimodal (incluso la EGB. y toda otra) sea 3nicamente listas: sea de temas interesantes, de materias, de disciplinas, de especialidades, de talleres, en fin, de cortes analÍticos, etc. No es que estos dispositivos, o sus contenidos, deban desaparecer, sino que deben ocupar el lugar que les corresponde en las metas educativas.

Es absolutamente posible y creÍble tener como objetivos conocer la matemática, la historia, la geografía, la botánica, la lengua, etc., pero estos conocimientos no debieran ser las 3nicas metas educativas. Los modismos actuales lo advierten y dictaminan: la escolaridad debe permitir/estimular/guair/enseñar al estudiante para: aprender a pensar, aprender a reflexionar, aprender a producir conocimiento, aprender a aprender (1,2), etc..

Ahora bien, pareciera que estamos promoviendo la enseñanza y el aprendizaje de cuestiones metodol3gicas y epistemol3gicas. Como por ejem-

plo, cómo aprender, cómo utilizar la memoria, el lugar de la práctica y el ejercicio, las conexiones y las transferencias de lo que se aprende, la duda y el cuestionamiento de lo aprendido, el reflexionar, la evaluación, etc.. Aca-so, ¿más listas?

En última instancia, los docentes queremos que nuestros alumnos aprendan y sepan, que conozcan contenidos (perspectivas de contenido); también queremos que sepan aprender, que incorporen las estrategias y las habilidades para conocer (perspectivas epistemológicas). Ahora bien: ¿que-remos algo más en/de la escuela?

A la enseñanza y el aprendizaje centrado en los contenidos, y focalizado en cuestiones método-epistemológicas, puede sumarse un tercer elemento, que está a la vez, más acá y más allá de estos dos: el análisis y la comprensión de lo que llamaremos la vida, de la realidad, de la sociedad y la cultura en la que vivimos. ¿Qué significa esto?

Educación, vida y cultura

Como docentes queremos que nuestros alumnos, las generaciones que nos sucedan, comprendan más acabadamente la vida que viven, y esa parte de la realidad que son las sociedades y las culturas en las que se encuentran (es decir, mejor que nosotros)(3). Que la aprendan, no en el sentido de que nosotros, los docentes, les enseñaremos cómo vivirla (4), sino como un esfuerzo intelectual por comprender las lógicas y los sentidos de la vida humana, con la intención de averiguar sus múltiples significados; que sean curiosos investigadores de la vida y de su vida (5), en referencia al medio socio-cultural en el que están inmersos.

Es precisamente aquí donde sentimos que el aporte de la antropología puede ser relevante en la formación de los adolescentes. La referencia a la idea de vida en el párrafo anterior remite a un importante número de significados, algunos de éstos se vinculan al concepto de cultura. Es probablemente la hipótesis más relevante de la disciplina la creencia que la cultura es responsable de modelar a los seres humanos y la vida que llevan. Al mismo tiempo que son los seres humanos, en culturas y sociedades, los que reproducen y transforman a sus culturas.

De esta manera, lo cultural y lo social-vivido se transforma en un

objeto de investigación escolar, a través de herramientas que la sociedad y cultura misma provee. Esto, creemos, podría permitir, no sólo una descripción del mundo, de la realidad, de la vida que llevamos (aspecto que por lo general se encuentra codificado en la perspectiva de los contenidos), sino intentos de explicación de las lógicas y los significados que conforman ese mundo socio-cultural, de comprensión de la realidad, de búsqueda de los sentidos que atribuimos a la vida que llevamos. Por ejemplo, preguntas como: “¿por qué vengo a la escuela?, ¿por qué venimos a la escuela?, ¿todos fueron o vienen a la escuela?, ¿para qué vamos a la escuela?”, etc.; permiten no sólo describir un fenómeno, sino generar hipótesis sobre el mismo, conectarlo con otros fenómenos, ubicarlo en variados contextos, contrastar diversas visiones, etc..

Está claro que la o las respuestas a estos interrogantes es importante, pero más importante desde esta perspectiva, es la posibilidad de efectuar un recorrido por la variedad existente de respuestas culturales y trazar las lógicas y la sustentación o soporte de las mismas, sus hegemonías y sus conexiones en referencia cultural.

Estamos suponiendo que la investigación de la vida implica la búsqueda de explicaciones e interpretaciones, en un esfuerzo por hallar y diferenciar: aquéllas que están dadas y aceptadas, y otras que no lo están; aquéllas que forman parte del sentido común, y otras que implican, por ejemplo, a la ciencia. Quiere decir esto que, además de considerar la variedad (de las explicaciones, interpretaciones y respuestas), queremos considerar su grado de generalidad, las diversas orientaciones de causalidad, su abstracción, sus supuestos, sus conexiones, sus jerarquías, etc..

Volvamos al ejemplo: “vas a la escuela para”: “convertirte en un ser humano útil”, “poder estudiar en la universidad y conseguir un buen trabajo”, “porque es obligatorio”, “porque es un lugar donde opera la reproducción del capital simbólico”, “porque es la única forma de tener éxito”, etc.. Debe tenerse en cuenta que en este ejemplo las alternativas y conexiones no son todo lo variado que podríamos encontrar en otras cuestiones (lo religioso, la desigualdad social, el significado de lo natural y lo biológico, etc.).

Entonces proponemos como meta educativa más general (y más relevante) “el re-conocimiento de lo cultural, de la cultura”, “el saber aprender la cultura”. Pero, ¿qué es cultura?.

El concepto de cultura

El reconocimiento de los fundamentos culturales de la vida/realidad nos debería permitir saber aprender sobre la vida; insisto, no enseñar a vivirla, sino entenderla, comprenderla y explicarla, lo que tiene que ver con entender, comprender y explicar cultura.

En antropología, el concepto no tiene una definición precisa, pero sí tiene una serie de dimensiones conceptuales, que han sido incorporadas a la tradición disciplinar como base empírica metodológica (6).

En primer lugar, toda práctica humana colectiva es considerada cultural, en el sentido que han sido creadas y mantenidas. Sea un ritual para propiciar la lluvia, las formas aceptadas por la aristocracia para comer un choripán, la manera de parar un colectivo, la generalización de la coima, una sinfonía de Beethoven, la máxima: si quieres puedes, o la meta: crea tu nuevo software, etc., todas son consideradas culturales. El antropólogo que intenta entender las culturas y lo cultural no aceptaría que sólo ciertas prácticas son culturales, o que unas son más o menos culturales que otras (7). En fin, todos los seres humanos participan de la cultura y lo cultural.

En segundo lugar, dado que los seres humanos han tendido a formar agrupaciones sociales históricamente consistentes, a las que llamamos sociedades, éstas suelen generar, crear, precipitar lo que denominamos cultura. Así entendidas, estas unidades socio-culturales pueden ser contrastadas y comparadas, recortándose las diferencias y las similitudes. En este sentido, puede proclamarse desde la similitud humana fundamental, hasta distinciones individuales. Hoy en día esta dimensión se encuentra en arduo debate, sabemos que la "naturaleza" de la diferencia y la similitud es también un recorte cultural, y lo que hace 100 años se consideraba una diferencia relevante, hoy dejó de considerarse así. Más aún, a la dificultad de precisar el significado estricto de lo diferente y lo similar, se ha añadido la cuestión de la desigualdad como objeto relevante de estudio (por ejemplo, a través del concepto de capital simbólico). Sin embargo, estas dificultades no deberían apartarnos de la búsqueda de una ciencia de la cultura.

La tercer dimensión postula que la cultura, lo cultural es constitutiva de los seres humanos, de los grupos y sociedades, porque es constitutiva de la persona. La cultura posibilita la acción humana (ciertamente, no la única condición de posibilidad). Cultura-lo cultural ya no es aquí una ex-

presión cuasi-filosófica que define lo humano, ni tampoco es la expresión comparativa entre los agrupamientos sociales, sino que, lo cultural deviene teoría de la acción humana. Lo que en las dos primeras dimensiones funcionaba como descripción, aparece ahora en función explicativa: lo cultural explica lo humano. Detrás de gran parte de la acción humana está la potencia de lo cultural actuando. Paradójicamente, aquello en lo que somos -lo cultural-, es lo que nos permite entender lo que somos y, más aún, lo que consideramos que debiéramos ser.

Es la cultura y lo cultural lo que nos informa, qué debemos querer, dónde debemos estar (es un ejemplo de hipótesis fuerte: lo cultural como determinante), etc.; es en este sentido la condición de posibilidad de la vida, y es lo que posibilita entender esto. Del mismo modo que el antropólogo investiga a las personas y a los grupos y encuentra que el concepto de cultura le permite entender sus prácticas (como humanas, comprensibles, con diferencias, desigualdades y similitudes con otras, quizás sistemáticas); las personas, como si fuéramos antropólogos, podríamos y deberíamos explicarnos nuestras conductas, creencias, ideales, pensamientos, etc., y también las de otros, en otros grupos, otras sociedades, otros países, otras clases, etc. (reitero, no se trata de re-conocer: "nos gusta la plata", sino las posibles lógicas socio-culturales que me permitan explicar y entender las razones de ello).

La investigación de mi cultura y lo cultural podría permitirme entender lo humano, la vida humana y las acciones humanas; en otra perspectiva, podría permitirme comparar, encontrar relaciones, trazar diferencias y semejanzas; eventualmente, podría permitirme realizar preguntas e hipótesis sobre la lógica, sobre la razón, sobre la naturaleza de la vida social que vivo y que viven mis circundantes.

Ahora bien, supuesto el valor condicionante de lo cultural y por ello la necesidad de su comprensión, ¿dónde investigarlo?, ¿en qué lugar reside lo cultural que opera sobre nuestra vida y realidad?

Esquemas y modelos culturales

A los fines del presente artículo hemos incorporado una conceptualización de lo cultural que reconoce antecedentes en la antropología cognitiva clásica y que es preciso aclarar.

Esta corriente de mediados de siglo, sostenía que cultura era aquello cuyo conocimiento me permitiría convertirme en un participante de tal o cual cultura. Cultura eran conocimientos, y estos conocimientos eran verbalmente relevables, poseían “bases” psicológicas-mentales e individuales, aunque fueran compartidas por los miembros de la comunidad. Esto significa que teniendo yo esos conocimientos podría convertirme en miembro de esa cultura.

Las derivaciones actuales de tal concepción siguen bastante intactas. Se sigue sosteniendo la residencia mental de lo cultural; aunque el concepto de conocimiento se ha ampliado de la misma forma que lo ha hecho en las propias ciencias cognitivas; el sesgo lingüístico continúa fuerte, pero se ha problematizado el carácter social de lo cultural en tanto portado por individuos distintos sumergidos en relaciones de poder y de desigualdad.

Sin embargo, lo que ha permitido a la conceptualización cambiar, ha sido la incorporación de herramientas para entender el funcionamiento mental. A la indistinción original entre mente y lenguaje, se le han introducido mediadores, cuyo uso ha ido en creciente aumento. Estos mediadores intentan enmarcar el uso del significado en tanto entidad socio/cultural “precipitada” en la persona, no su naturaleza ni su origen, sino, cómo en determinados momentos las personas viven, hacen utilizan, reproducen y crean significados. Somos, es la hipótesis cognitiva, máquinas de procesamiento de la información, y mucha de la información que nos penetra proviene de nuestra escolaridad, mucha más (inclusivamente) de la cultura.

El concepto de esquema primero, y luego su derivación en antropología al concepto de modelo cultural, marcan actualmente a este enfoque. Ambos conceptos son hipótesis (explicativas) de cómo funcionamos los seres humanos cognitivamente (aunque algunos autores dirían que los seres humanos sólo funcionamos cognitivamente). Tienen, como es claro, un fuerte sesgo mentalista, que el segundo concepto intenta relativizar o complementar.

Básicamente, los esquemas refieren a grupos de conocimientos, en el sentido más amplio posible, empaquetados (distinguibiles) que se disparan alternativamente según nuestras necesidades y deseos (el cognitivismo siempre tuvo relaciones difíciles con la dicotomía freudiana) ante/en la realidad.

Los antropólogos cognitivos tomaron el concepto de esquema y lo contextualizaron en una matriz socio-cultural, es decir, repitieron la operación de cultura y personalidad. Era lógico, los modelos culturales sobreviven a las personas que los portan, e incluso, podría registrarse cómo los condicionan, e incluso su generalidad o variabilidad (obsérvese la relación con la cuestión de la similitud y diferencia).

Veamos un ejemplo escolar: a la pregunta ¿qué van a ser cuando sean grandes?, alumnos y alumnas verbalizarán diferentes discursos; éstos son el resultado de una multiplicidad de elementos (desde el ideal social, futbolista, pasando por la familia, el papá médico, hasta la “propia” mística, ser como Jesús); su naturaleza social no hace falta discutirla (son altamente compartidos e impuestos), su naturaleza cultural viene dada (en parte) porque en tanto ideales/deseos/metos están organizados en esquemas que incluyen su propia justificación, su alta valoración, hasta su necesidad, su relación con alternativas y opuestos, etc.

Es teóricamente posible reconstruir el mapa cognitivo del o de los esquemas personales y medir su grado de generalidad (más o menos compartidos) y variabilidad. Su comparación interpersonal permite evaluar su carácter de modelo cultural; a partir de esto, además, se abre la posibilidad de analizar: por una parte, los modelos culturales de un grupo humano, y por otra parte, cierto tipo de modelos culturales (sea de forma o contenido) entre grupos humanos distinguibles. El programa de investigación ha explorado algunos modelos culturales particulares (8), sin embargo, su objetivo implícito es más ambicioso, ya que implica en términos teóricos comprobar su consistencia como entidades teóricas, y en términos etnográficos, describir y explicar patrones culturales compartidos, distintivos y desiguales en los conjuntos sociales. Es indudable que la relevancia del programa aún está en exploración (¿una gramática de lo cultural puede explicar lo cultural?)(9).

Actualmente hay tres cosas que podemos decir de los modelos culturales, supuesta su existencia:

- su número, que tiene que ver con su entitividad, o con nuestra posibilidad metodológica de hallarla o crearla
- a partir de esto, las conexiones e interrelaciones entre los modelos culturales

-
- a partir de esto, los distintos tipos de relaciones, en especial las jerárquicas.

Aunque presentamos idealmente el programa, lo que nos interesa de él es la transferencia de algunas ideas para ser usadas en la educación, más precisamente, en la definición de algo que vale la pena enseñar y aprender: la racionalidad socio-cultural que subyace, no sólo a lo que la escuela sí enseña (que es la pretensión de la perspectiva epistemológica) o lo que deja de enseñar (olvido social), sino a lo que subyace a “nuestra vida, nuestra realidad”. Esto es, investigar los modelos culturales que nos conforman a nosotros y a las personas que nos rodean; comprender sus interrelaciones, jerarquías, contradicciones, entender su relevancia en cuanto condicionamientos para la acción.

Es probable que no haya una sola forma de interpretar la racionalidad socio-cultural, pero el discutirla, el debatirla, el reflexionarla, y quizás el criticarla, es un objetivo relevante. Debe quedar claro que nuestro énfasis no está en la, o mejor en una respuesta particular, sino en la realización de preguntas (que tiene que ver con la enseñanza) y especialmente en la exploración de las lógicas, las conexiones y las derivaciones que subyacen a las respuestas y a los “usuarios” de las mismas.

Aprender y enseñar 2

¿Ahora bien, qué tiene esto que ver con la escuela?. Tomemos como dada la hipótesis cognitiva de los modelos culturales, de los esquemas, etc., aceptemos que esta noción es útil para describir lo que ocurre en nuestras mentes (sabemos, además, que para una teoría del aprendizaje y de la enseñanza precisamos de una de las mentes). Las personas los poseen, los docentes los poseen, los alumnos los poseen. Ahora si recuerdan nuestras tres metas educativas, y las transformamos al código de los modelos culturales, desde la perspectiva del aprendizaje:

- aprender contenidos varios, esto es incorporar y asimilar/acomodar modelos culturales, por lo general traspuestos “didácticamente” de disciplinas científicas, discursos políticos, y diversas ideologías y religiones, etc.
- aprender la manera en que se es enseñado, las formas en que se

aprende, reconocer habilidades relacionadas a tales actividades, como criticar, evaluar, resumir, etc. (10)

- aprender los modelos culturales centrales de nuestras unidades socio-culturales, en tanto construcciones socio-históricas y culturales; esto es, en tanto son un resultado (en transformación y uso), un precipitado y una creación de tales unidades.

A partir de esto está claro que estamos en las antípodas de una de las funciones clásicas y típicas de la escolarización media, que ha sido la "normalización, naturalización" de cierto tipo de modelos culturales. Y está bien, es normal que autoridades, escuelas y docentes, la sociedad entera reproduzca sus modelos culturales (especialmente los más ideales) en las generaciones que vienen y que los carguen de valoraciones positivas (aunque puede resultar interesante pensar lo contrario, no es relevante), pero está bien también permitir a las generaciones que vienen "saber más", comparar, contrastar, conocer conexiones y orígenes (11).

Y esto, que parece tan paradójico, continúa y subvierte nuestras tradiciones ya que contribuye a alivianar la potencial (y real) carga de hipocresía que contiene la escolaridad y que los adolescentes puntualizaron mucho antes que cualquier preclaro investigador o educador. La continúa porque la ciencia y la moral judeo-cristiana (entre otras) nos conminan a decir la verdad, toda la verdad. Además, en una perspectiva light, no está bien hablar bien sólo de uno mismo o, en una perspectiva más ácida, es bastante sospechoso sostener que lo que uno cree está bien.

¿No instaura esta propuesta una enorme sospecha y una ambición desmedida?, sí, pero curiosamente serían las palabras claves que elegiría para definir ciertos aspectos de la empresa científica (y en esto incluyo a la escolarización), más allá de su rostro humilde y esforzado: sospecha y ambición de conocimiento. Cada modelo cultural posee relaciones complejas, causales, interactuantes, jerárquicas y variadas con otros modelos culturales y su enseñanza se convierte en aleatoria a los modelos que el docente maneja. (bueno, al menos no estamos discutiendo si los docentes deben tener valores o no). Como suele suceder, para algunos la mejor forma de entender la complejidad es mostrándola.

Por otra parte, se podría afirmar que ha sido justamente una sospe-

cha, y un hecho, lo que ha llevado al sistema de enseñanza y aprendizaje a la crisis presente, sospecha y hecho fundamentado en dos pilares:

- la falta de relevancia (definida desde importancia, hasta utilidad y actualidad)
- la falta de opcionalidad y negociación (definida como imposición, no-compartible, no-experimentable).

Cultura y aprendizaje

Hay, me parece, dos aspectos en que una conceptualización de la cultura y lo cultural, tal como la que presentamos, es relevante en la educación. La primera refiere a que si lo cultural es constitutivo de la persona-del adolescente, tanto como lo es el desarrollo de su mente (como lo muestra la psicología evolutiva), aquélla debería ser parte de la formación docente, en la medida que se vincula a la potencialidad de la enseñanza (y para ello no basta ser "miembro" o actor de la misma cultura). La segunda, en la que el artículo focaliza, involucra la cultura y lo cultural en lo que se considera importante enseñar y aprender.

Una parte de los factores que regulan la enseñanza y el aprendizaje tienen bases culturales, un docente preparado para detectar no sólo los problemas psicológicos, en el desarrollo de la mente de los alumnos, sino principalmente, sus bases y condicionamientos culturales (en nuestra conceptualización modelos culturales), podrá entenderlos y comprenderlos, y por ello enseñarles y guiar su aprendizaje, mejor.

La incorporación de los factores socio-culturales para analizar la actividad de la mente refuerza metodológica y conceptualmente nuestras utopías educativas: saber aprender la cultura-lo cultural, permite a los propios sujetos, reconocerse como actores culturales, esto es, como quienes la reproducen, la estudian y la hacen, y más importante aún, como intelectuales de la cultura, esto es, como quienes la discuten, la cambian y la evalúan (en y fuera de su escolaridad) (12).

Desde nuestra perspectiva todo es digno de aprenderse, pero además, saber aprender lo cultural significaría tener la posibilidad de entender esta variedad, de comprender las posiciones y reconocerlas y analizarlas como culturalmente posibles y existentes.

Es cierto que los modelos culturales se presentan desde una perspectiva fuertemente lingüística, sin embargo, esto es, a la vez, síntoma y posibilidad heurística para analizar el sesgo discursivo (dramáticamente en la escolarización) que ha encarnado la "realidad" actual (o, siempre fue así). Ese sesgo, productó y productor del relativismo generalizado, permite a cualquiera decir cualquier cosa; lo que se profundiza con el aislamiento institucional de la ciencia y su licuación epistemológica. Presidentes y autoridades, docentes y padres, comunicadores sociales, etc., discurren de y sobre la realidad, del pasado, del futuro, de la justicia y la sociedad, de los animales, de todo, y los adolescentes escuchan, o no. Pero de todo ello ¿qué tienen que aprender? Es muy simple de decir, deben aprender a entender los modelos culturales que están detrás de esos discursos y los procesos y estructuras socio-culturales que los permiten, es decir, situar tales discursos de y sobre lo real en lo real. Pero, ¿hay relación entre los discursos, los modelos culturales y las realidades socio-culturales?. Es base empírica en ciencias sociales que es así, lo sepan o no lo sepan los operadores discursivos. Significa esto que entre lo que decimos y lo que hacemos, tanto a nivel individual o grupal debe haber conexiones y, desde este supuesto, son hallables y explicables (13).

Saber aprender la cultura y su lógica, no es reconocer únicamente el sentido común social, o los conocimientos estructurados de la ciencia, la ideología, el arte y la religión, de mi propia cultura y la de otros, sino el reconocer a todas ellas (a través de la inspección de los modelos culturales) como una de las tantas posibilidades que los seres humanos han logrado crear y a través de las cuales damos sentido a nuestra vida, a la realidad; y que los modelos culturales en que la podemos ordenar, muestran variaciones, transformaciones y oposiciones.

Queda tanto por aclarar: ¿acaso no hemos convertido a nuestro querido concepto de cultura en un contenido de hecho?, no podemos evaluar esta instancia (que se refiere a la problemática de la trasposición didáctica, y a su inversa: la experiencia de vida de los sujetos en la educación), para nosotros se trata de una urgencia, aún anterior a la matemática y la lengua, es el agua del pez, es la cultura humana. No podemos evitar convertirnos en reduccionistas culturalistas (la cultura sobre todo), es hipótesis, es creencia, es pasión (acaso existe la pedagogía sin afecto), y no negaremos el sesgo intelectualista.

En la investigación antropológica nos obsesionamos por entender la vida de los seres humanos en cuanto ella se involucra socio-culturalmente. Los adolescentes, las niña/os, las personas en general, la viven (nada de simplemente); creemos que si además de vivirla, su formación escolar pudiera ayudarlos/nos a entenderla, sus vidas, y las nuestras, tendrían la posibilidad de ser mejores.

Está claro, la vida humana existió durante millones de años sin las ciencias antropológicas, por décadas muchas personas sobrevivieron sin recibir entrenamiento escolar en antropología. Pero es por esto mismo que creemos importante, no enseñar y aprender antropología (una lista, una materia, una especialidad), SINO que las personas sepan aprender, aprendan a aprender, y que en ello se reconozcan como seres humanos culturales, fuente de problemas y de soluciones.

NOTAS

1. Hasta donde yo sé, uno de los primeros autores que reflexionó en este sentido ha sido Bateson cuya conceptualización original se refería al deuteroprendizaje.
2. Hay ya numerosos autores que justifican este tipo de meta (alejada del clásico: estudiar la materia) con afirmaciones como la imposibilidad de enseñar-aprender todo el conocimiento disponible, y por ello, lo mejor es enseñar-aprender como los conocimientos son producidos (algo así como enseñar a pescar).
3. No es este el momento para la justificación de un programa de esta naturaleza, pero sí para remarcar que la crisis de la educación adolescente, internacional como nacionalmente, ha sido referida continuamente a algunos o varios de los siguientes factores: distanciamiento entre escuela y realidad, entre escuela y vida, desactualización, aburrimiento "mortal" (agregan los actores), unilateral/unifocal, etc.
4. Pretender que "aprendan" a vivirla no es, desde nuestra perspectiva, función de la escuela.
5. Es cierto que de este concepto, tan general al parecer, podrían desprenderse similares discusiones a la de los contenidos relevantes e importantes, pero la propia discusión sería evidencia simbólica de cuánta falta hace incorporar el estudio de la vida (en términos culturales) en nuestra formación. Lo que junto a nuestra experiencia de ella -vivirla-, son la base humana para la generación del sentido común crítico y reflexivo, para que éste nos permita ser capaces de acordar relevancias básicas; ante ellas, todo relativismo exagerado puede ser diferenciado, denunciado y olvidado. Somos absolutamente conscientes de la inadecuación conceptual, pero hasta aquí nos hemos resignado a no poder resolverla: vida y realidad.
6. Conocimiento más o menos aceptado por la comunidad científica, Klimovsky.
7. Esto no significa, que tanto su cultura como las que estudia (es decir, todas), no den valor a ciertas prácticas por sobre otras, sino todo lo contrario, una de las características menos comprendidas de lo social y cultural es que están "hinchidas" de valoración, hecho que incorporaremos más adelante.

8. Algunos ejemplos están citados en la bibliografía.

9. Adviértase que en lo que concierne a este artículo apenas insinuamos esta problemática cuya complejidad también merece ser enseñada y aprendida, antes que escondida. Bateson sostenía que un aprendizaje/explicación debía implicar un salto de nivel lógico: “nuestros” modelos culturales se explican por otros tantos, sumados a algunos caracteres complejos/grandilocuentes (conexiones, jerarquías, etc.).

10. Estas cuestiones que pueden ser encapsuladas en modelos culturales, se caracterizan por un alto grado de abstracción, y en la medida que no hemos evaluado la “profundidad” de las relaciones inter-modelos no es posible ubicarlas apropiadamente, ver nota 9.

11. Tan ridículo, en el contexto de este trabajo, sería negar que se busca enseñar lo mejor y lo más valorado, como afirmar que sólo ciertos contenidos son los que más valen la pena; estamos por el contrario, defendiendo la necesidad de enseñar y aprender las lógicas que subyacen a tales decisiones y opciones; y en este sentido sí somos relativistas, en la medida que nos negamos a avalar cierta lógica más allá de nuestros gustos personales.

12. Nos referimos al doble papel que nos cabe, potencialmente, a los seres humanos como reproductores y productores culturales. Giroux, que utiliza el concepto específicamente para los docentes, no lo hace para los estudiantes. Además desde nuestra perspectiva, su lógica es demasiado unilateral.

13. Dicho sea de paso, no nos asusta para nada el hecho de reconocernos positivistas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bacaicoa Ganuza, F 1997 *Conflicto cognitivo y aprendizaje*. Univ. del País Vasco.
- Bateson, G 1972 *Pasos hacia una ecología de la mente*. Lohle-Planeta. Argentina (1991)
- Bruner, J 1988 *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. España.
1988 *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata. España.
- Cairns, D 1995 *Educación Media: pública y privada*. Tesis de maestría.
- D'Andrade, R 1995 *The development of cognitive anthropology*. Cambridge UP. Reino Unido.
- D'Andrade, R y Strauss, C (eds) 1992 *Human motives and cultural models*. Cambridge UP. Great Britain.
- Geertz, C 1973 *La interpretación de las culturas*. Gedisa. España.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A 1993 *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. España.
- Giroux, H 1990 *Los profesores como intelectuales*. Paidós. España
- Holland, D. y Quinn, N. (eds) 1987 *Cultural models in language and thought*. Cambridge UP. Estados Unidos
- Klimovsky, G 1994 *Las desventuras del conocimiento científico*. AZ. Argentina
- Reynoso, C 1986 *Teoría, historia y crítica de la antropología cognitiva*. Búsqueda. Argentina.
1997 "De Edipo a la máquina cognitiva". En *El cielo por asalto*. Argentina.
1998 *Corrientes en antropología contemporánea*. Biblos. Argentina.
- Shore, B 1996 *Culture in mind*. Oxford UP. Estados Unidos.
- Strauss, C. y Quinn, N 1997 *A cognitive theory of cultural meaning*. Cambridge UP. Reino Unido.
-